

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Sara Marčeta

**VRJEDNOVANJE INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA NA
TEMELJU OSTVARENIH OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA**

DIPLOMSKI RAD

U Osijeku, 2017.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za
školskog učitelja

**VRJEDNOVANJE INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA NA
TEMELJU OSTVARENIH OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Psihologija obrazovanja

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Sumentor: doc. dr. sc. Željko Rački

Studentica: Sara Marčeta

Matični broj: 2495

Modul: A

Osijek, srpanj, 2017.

*Zahvaljujem mentorici izv. prof. dr. sc. Mariji Sablić i sumentoru doc. dr. sc. Željku Račkom
na strpljenju, pomoći i podršci tijekom pisanja ovog rada.*

*Veliko hvala i roditeljima i sestri na podršci tijekom svih godina moga studiranja.
Bez vas to ne bih uspjela.*

VRJEDNOVANJE INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA NA TEMELJU OSTVARENIH OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA

SAŽETAK

Cilj je rada ispitati mišljenje učitelja razredne nastave o ponašanjima učenika koja mogu biti odraz inteligencije. Na taj način ispitane su implicitne teorije učitelja razredne nastave o načinu kako se inteligencija pokazuje u razvijenim kompetencijama. Potrebno je ispitati koje kompetencije učitelji razredne nastave vide kao najviše odnosno najniže indikatore inteligencije kod učenika i jesu li pri tome na umu imali djevojčice ili dječake. U istraživanju je sudjelovalo 50 učitelja razredne nastave, 49 žena i 1 muškarac, prosječne dobi 42 godine, s rasponom dobi od 24 do 61 godine. Rezultati govore kako učitelje razredne nastave kao najviše pokazatelje inteligencije kod djece vide kompetenciju učiti kako učiti i komunikaciju na materinskom jeziku.

Ključne riječi: inteligencija, kompetencije, implicitne teorije, Pygmalion efekt

EVALUATION OF INTELLECTUAL ABILITIES IN STUDENTS ON THE BASIS OF THEIR EDUCATIONAL COMPETENCIES

ABSTRACT

The aim of this research paper is to examine primary school teachers' opinions on students' behaviours which can be a reflection of intelligence. In that way, primary school teachers' implicit theories, about the way intelligence appears in developed competencies, have been examined. It is necessary to examine which competencies the primary school teachers see as the highest or the lowest indicators of students' intelligence and whether they had girls or boys in mind. Primary school teachers participated in this research, 49 women and 1 man, with an average age of 42 years and in the 24-61 age range. The results have shown that primary school teachers see competence learning-to-learn and communication in the mother tongue as the highest indicators of intelligence.

Key words: intelligence, competences, implicit theories, Pygmalion effect

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Definiranje inteligencije	2
1.2. Podjela teorija inteligencije	3
1.2.1. Eksplicitne teorije inteligencije	3
1.2.1.1. Psihometrijski pristup	3
1.2.1.1.1. Binetov pristup mjerenju inteligencije	3
1.2.1.2. Kognitivni pristup.....	4
1.2.1.3. Biološki pristup	5
1.2.1.3.1. Rad računala	6
1.2.1.3.2. Usporedba s Piagetom	6
1.2.1.4. Šire koncepcije inteligencije.....	7
1.2.1.4.1. Vigotski i područje približnog razvoja	7
1.2.1.4.2. Triarhična teorija inteligencije.....	7
1.2.1.4.3. Gardnerova teorija višestruke inteligencije	8
1.2.1.5. Etološki pristup.....	8
1.2.2. Implicitne teorije inteligencije.....	9
1.3. Pigmalion efekt.....	9
1.4. Reforma edukacijskih sustava	10
1.5. Kompetencije za cjeloživotno obrazovanje.....	11
1.6. Razvijanje kompetencija u europskim školama	13
1.6.1. Na koji način zemlje EU podupiru razvijanje ključnih kompetencija?	14
1.6.2. Nacionalne strategija za promicanje ključnih kompetencija	14
1.6.3. Kako europske zemlje ocjenjuju učenike u ključnim kompetencijama.....	15
2. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	17
2.1. Pretpostavke	17
3. METODA.....	17
3.1. Sudionici.....	17
3.2. Materijali i postupak.....	17
4. REZULTATI	23
5. RASPRAVA	29
6. ZAKLJUČAK	30
7. LITERATURA.....	31
8. PRILOZI.....	32

1. UVOD

Inteligencija je dimenzija ličnosti koju najčešće i najbrže evaluiramo kod drugih ljudi budući da je razmjerno lako uočljiva i ima visok značaj za interpersonalni život. Iako postoji općenito shvaćanje inteligencije kao sposobnosti rješavanja apstraktnih problema, inteligencija je pojam za koji ne postoji općeprihvaćena definicija. Ono što se smatra inteligencijom često ovisi o tome kome je pitanje upućeno. Implicitne teorije inteligencije predstavljaju ono što pojedinac smatra da je ličnost i kako se neke crte ličnosti kombiniraju. Implicitne teorije ličnosti nisu jednake kod svih ljudi već se mijenjaju u funkciji maturacije, obrazovanja i životnog iskustva.

Od obrazovanja se očekuje ostvarivanje tri osnovna cilja, a to je razvoj potencijala pojedinaca za sretan i plodan život, razvoj društva koji uključuje smanjivanje razlika i nejednakosti između pojedinaca i skupina te razvoj ekonomije osiguravanjem upotrebljivih vještina na tržištu rada koje odgovaraju potrebama poslodavca. Ostvarivost navedenih ciljeva vidi se u strategiji cjeloživotnog učenja. Europski parlament i Vijeće europske unije izdali su u 2006. godini, dokument pod nazivom Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. U ovom dokumentu kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu. Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobni razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju kao i zapošljavanje. Kompetentnu osobu možemo definirati kao osobu koja je kvalificirana za obavljanje određenog posla.

1.1. Definiranje inteligencije

Svatko od nas se nebrojeno puta pitao što je to inteligencija i za koga možemo reći da je inteligentna osoba. Je li to jedna sposobnost ili pak puno različitih sposobnosti? Opće prihvaćeno shvaćanje inteligencije jest jednako shvaćanjima koja imaju mnogi zapadni psiholozi da je inteligencija sposobnost rješavanja apstraktnih problema. Jedan od prvih psihologa koji je sudjelovao u stvaranju standardiziranih testova inteligencije rekao je kako je pojedinac inteligentan razmjerno tome u kolikoj je mjeri sposoban apstraktno misliti. Apstraktno mišljenje se ne može egzaktno odrediti no možemo ga definirati kao sposobnost uviđanja različitih odnosa i struktura koje se ne mogu lako uočiti osjetilima. Iako je Terman tvrdio da je inteligencija sposobnost apstraktnog mišljenja prihvaćao je da inteligenciju ne shvaćaju svi jednako. Njegovo shvaćanje inteligencije prevladalo je među brojnim psiholozima iz zapadnih zemalja iako postoje mnoga neslaganja (Gardner i sur., 1999).

Različitim metodama, brojni psiholozi, ponajviše oni koji su proučavali druge kulture kao i antropolozi, dokazuju da je inteligencija ipak nešto više od sposobnosti apstraktnog mišljenja. Tako primjerice u tradicionalnim kulturama u Africi ili pacifičkim otocima, socijalne vještine često upućuju na inteligentne osobe dok se najboljim misliocima na otocima u Mikroneziji smatraju oni koji su odmjerenog i diplomatskog ponašanja (Gardner i sur., 1999).

Kako samo vidjeli, inteligencija je pojam za koji ne postoji općeprihvaćena definicija. Ono što se smatra inteligencijom ovisi o tome kome je pitanje upućeno jer se shvaćanje inteligencije razlikuje među kulturama. Često se događa da se razlikuje i unutar same kulture. Tako primjerice u Sjedinjenim Američkim Državama stručnjaci inteligenciju povezuju više s akademskim ponašanjima odnosno verbalnim sposobnostima i sposobnostima rješavanja problema, dok je laici više povezuju s rješavanjem praktičkih problema i interesom za učenje. Definicija se razlikuje i unutar iste znanstvene discipline kao i u antropologiji. Zatim, ovisi o metodama kojima se istražuje inteligencija budući da se razlikuju kako unutar iste znanstvene discipline tako i među različitim znanostima. Metode psihometičara oslanjale su se na statističke analize dobivene iz testova inteligencije dok su antropolozi rijetko stavljali naglasak na testiranje. Umjesto toga opažali su kako ljudi funkcioniraju u svakodnevnoj okolini. Razina analize na koju se istraživanje usredotočuje nešto je kompliciranije jer još niti jedna znanstvena grana ili disciplina nije monopolizirala tržište istraživanja inteligencije i zbog toga se svaki pravi pokušaj shvaćanja inteligencije mora sagledati s nekoliko znanstvenih disciplina. Na kraju, vrijednosti i uvjerenja, također, imaju velik utjecaj na

shvaćanje inteligencije. Tako mnogi američki roditelji vjeruju da su za intelektualna postignuća djece odgovorne uređene metalne sposobnosti dok roditelji u Japanu i drugim dijelovima Azije vjeruju da je trud odgovoran za intelektualna postignuća (Gardner i sur., 1999).

1.2. Podjela teorija inteligencije

Jedna od značajnijih podjela teorija inteligencije jest na eksplicitne i implicitne.

1.2.1. Eksplicitne teorije inteligencije

Eksplicitne teorije inteligencije su formalne tvorevine znanstvenika, a temelje se na znanstvenim metodama istraživanja (Zarevski, 2000). Iako još ne postoji jedinstven zaključak, postoji nekoliko teorijskih pristupa koji iz različitih kuteva objašnjavaju konstrukt inteligencije. To su psihometrijski, kognitivni, biološki pristup i, novije, šire koncepcije inteligencije (Kopić i sur., 2009; prema Sternberg i Kaufman, 1998).

1.2.1.1. Psihometrijski pristup

U psihometrijskom pristupu struktura inteligencije temelji se na individualnim razlikama koje se pojavljuju na testovima inteligencije. Istraživači upotrebljavaju statističke postupke koji se nazivaju faktorska analiza kako bi osmislili veliki broj korelacija u istraživanju. Osnovni cilj faktorske analize jest prepoznati temeljni faktor koji se nalazi u podlozi nekog skupa mjerenja. Čestice koje se zajedno grupiraju, pripadaju istom faktoru (primjerice verbalna sposobnost). Međutim, postoje mnoge rasprave o tome kako se provodi faktorska analiza budući da se rezultati razlikuju ovisno o primijenjenoj metodi ili na različitim uzorcima ispitanika. Tako ovaj pristup ne daje jedinstven odgovor na pitanje o strukturi inteligencije, ali su razvijene mnoge teorije koje su potkrijepljene odgovarajućim nalazima (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.1.1. Binetov pristup mjerenju inteligencije

Alfred Binet i Theodor Simon se smatraju začetnicima prvog uspješnog testa inteligencije kojega su razvili 1905. godine. Ti testovi su prvotno bili namjenjeni razvrstavanju djece u pariškom školskom sustavu. Odnosno, trebala su se razvrstati djeca koja su imala određene poteškoće, ali uz dodatnu pomoć bi bila u mogućnosti svladati gradivo od one koje

jednostavno nisu bila dovoljno inteligentna za savladavanje redovnog nastavnog programa (Vasta, Haith i Miller, 1997). Test je sadržavao 30 pitanja koja su zahtijevala izvođenje različitih mentalnih zadataka, od jednostavnijih koji su zahtijevali da izvrše jednostavne naloge, imenuju dijelove tijela, uspoređuju, pamte rečenice i nizove brojeva do složenijih tipa određivanje razlika ili sličnosti među objektima, slaganje utega po redoslijedu, pronalaženja riječi koje se imenuju i slično (Howe, 1999). Binet i Simon su podijelili djecu u dvije velike skupine: djecu za koju se znalo da su uspješna i djecu za koju se znalo da imaju poteškoća u školi. One čestice koje su se drastično razlikovale, tj. čestice koje su uspješna djeca u školi rješavala puno bolje od djece s teškoćama u školi su zadržane. (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.2. Kognitivni pristup

Za razliku od psihologa koji su bili usmjereni na razlike između pojedinaca, Jean Piaget se usmjerio na proučavanje značajki mišljenja i inteligencije koje su zajedničke svima. Svoj rad, gdje je stekao stvarno iskustvo s razvojnim radom, je započeo s Binetom i Simonom primjenjujući njihova pitanja kako bi mogli predvidjeti uspjeh djece u školi. Piageta su više zanimali razlozi netočnih odgovora budući da ga nije zanimalo što djeca znaju na početku školovanja već kako ona misle. On je uočio da djeca različite dobi raspolažu različitom količinom informacija i da na svijet gledaju drukčije (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Piaget je ideju o funkcioniranju i strukturi inteligencije preuzeo iz biologije, a temeljno načelo biologije je organizacija. Kako nam je poznato, organizam nikad nije slučajan skup stanica, tkiva i organa, oni su uvijek visokostrukturirani sustavi. Zadaća biologa je otkriti što se nalazi u podlozi te organizacije, a Piaget je smatrao kako se isto načelo može primijeniti i na ljudsku inteligenciju. Za Piageta, bit inteligencije nije u pojedinačnim odgovorima već u temeljnoj organizaciji. Organizacija se može očitovati u različitim kognitivnim strukturama koje dijete stvara tijekom razvoja, a zadatak psihologa jest otkriti o kakvim se strukturama radi (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Funkcionalna strana Piagetove teorije, temelji se na prilagodbi. Prilagodba je glavno sredstvo pomoću kojega se ljudi prilagođavajući okolini. Ona se odvija pomoću dva procesa: asimilacije i akomodacije. Kada smo u dodiru s okolinom, pokušavamo ju asimilirati u svoje postojeće kognitivne strukture i tumačimo ih u skladu s onim što već znamo i razumijemo.

Istodobno, akomodiramo svoje strukture i mijenjamo svoje spoznaje kako bismo mogli razumjeti nove činjenice (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Kako se djeca razvijaju tako i stvaraju različite kognitivne strukture koje im omogućuju bolje razumijevanje svijeta oko njih. Te različite strukture Piaget naziva razvojnim stupnjevima. Razvoj je podijelio na četiri stupnja ili razvoja (Vasta, Haith i Miller, 1997):

1. Senzomotoričko razdoblje je razdoblje najranije djetinjstva koje traje od rođenja do djetetove navršene druge godine. Dijete svijet spoznaje kroz izravno djelovanje, a to djelovanje se pokazuje u senzomotoričkim shemama. Tijekom najranijeg djetinjstva one postaju sve složenije i dijete počinje shvaćati stalnost predmeta.
2. Predoperacijsko razdoblje je razdoblje koje traje od djetetove druge godine života pa sve do šeste. Naravno, dobne norme su samo okvirne budući da se dijete može razvijati nešto brže ili sporije. U ovom razdoblju, dijete probleme rješava predočavanjem, odnosno kako je to Piaget nazvao – simboličkom funkcijom. „Simbolička funkcija je sposobnost upotrebe neke stvari (kao što je mentalna slika ili riječ) kao simbola za predodžbu o čemu drugom“ (Vasta, Haith i Miller, 1997, str. 270). Djetetovo mišljenje je brže, učinkovitije i više socijalno uklopljeno.
3. Razdoblje konkretnih operacija je razdoblje srednjeg djetinjstva koje traje od šeste godine pa sve do dvanaeste. U ovom razdoblju dijete počinje shvaćati različite oblike konzervacije, klasifikacije i odnosnog rasuđivanja.
4. Razdoblje formalnih operacija je razdoblje koje započinje u doba adolescencije, između djetetove dvanaeste i trinaeste godine i traju do kraja života. No, ovo razdoblje se može pojaviti i znatno kasnije, a poznato jest i da svatko ne dosegne stupanj formalnih operacija. U ovom razdoblju, misao započinje s pretpostavkom i kreće se sustavno i logično prema stvarnosti. Takav primjer jest znanstveno rješavanje problema.

1.2.1.3. Biološki pristup

Jednako kao i Piagetova teorija, pripada skupini kognitivno-razvojnoj teoriji. U nastavku ćemo vidjeti u čemu su teorije slične, a u čemu se razlikuju. Pristup obrade informacija je najmlađi i jedan od glavnih pristupa proučavanja dječjeg mišljenja. To je oznaka za psihološke aktivnosti koje uključuju neki oblik obrade informacija. Cilj pristupa jest utvrditi psihičke procese koje se nalaze u pozadini tih promjena te razvojni slijed. Ovaj pristup

možemo prikazati na dva načina: kao dijagram tijeka ili kao rad računala (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.3.1. Rad računala

Teoretičari obrade informacija polaze od pretpostavke kako su ljudi i računala slični. Naime, i ljudi i računala pohranjuju predodžbe i simbole i zatim ih upotrebljavaju pri rješavanju određenog problema. Operacije izvode brzo i snažno iako mogu baratati s određenom količinom informacija. Također, i ljudi i računala mogu učiti iz iskustva i tako bolje prilagođavati svoj sustav pravila (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Na specifičnoj razini, računala omogućuju i jednu od glavnih metoda obrade informacija, a to je računalna simulacija. „Pri računalnoj simulaciji istraživač pokušava programirati računalo da izvodi neke oblike inteligentnog ponašanja na isti način na koji čovjek izvodi neku mentalnu radnju“ (Vasta i sur., 1998, str. 304). Cilj jest napraviti računalni program koji sadrži sva znanja koja su potrebna za uspješno rješavanje problema (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.3.2. Usporedba s Piagetom

Metoda obrade informacija u mnogo čemu je slična Piagetovoj teorije, ali između njih, također, postoje i brojne razlike. Neke sličnosti i razlike ova dva sustava ću navesti u ovom podnaslovu.

Sadržaji koje proučavaju obje teorije, vrlo su slične. Istraživači obrade informacija priznaju važnost pojmova koje je utvrdio Piaget. Nadalje, obje teorije se svrstavaju u kognitivno-razvojne pristupe dječjeg razvoja. Slažu se da je u podlozi kognitivne izvedbe složen sustav misaonih pravila, a da je njihov zadatak otkriti o kojim se pravima radi. I posljednje, teoretičari obrade informacija, također, dijele razvoj u stupnjeve, slijedeći Piageta. Premda ti stupnjevi nisu posve jednaki Piagetovim ipak su donekle slični jer su njegovim stupnjevima pronašli ishodišnu točku (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Međutim, pitanje stupnjeva nije jednostavno. Ne podržavaju svi teoretičari obrade informacija model razvojnih stupnjeva. Piagetov model razvojnih stupnjeva je najopćenitiji i on govori kako dijete na stupnju konkretnih operacija može izvoditi niz kognitivnih zadataka, dok su

teorije obrade informacija puno detaljnije i uže i usmjerene su na specifične vještine dječjeg razvoja (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.4. Šire koncepcije inteligencije

Nakon pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća, ponuđena su sasvim nova shvaćanja inteligencije. Djelomice su rezultat i reakcija na psihometrijski pristup, no svakako se i oslanjanju na nove izvore informacija i proučavanje inteligencije je krenulo prema novim pravcima (Gardner i sur., 1999). Spomenuti ću četiri suvremene teorije koje predstavljaju značajan pomak od tradicionalnog mjerenja inteligencije (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.4.1. Vigotski i područje približnog razvoja

Lev Vigotski jedan je od najutjecajnijih sovjetskih dječjih psihologa i Piagetov suvremenik. Središnji pojam njegove teorije jest područje približnog razvoja. To je definirao kao razliku između onog što dijete može učiniti samo i onoga što može učiti uz tuđu pomoć. Ono što dijete može učiniti samo naziva stvarna razvojna razina i prema njegovom shvaćanju to je razina koja se mjeri testom inteligencije. Držao je kako je ta mjera važna, ali i neprikladna. Ono što dijete može učiniti uz tuđu pomoć naziva razina mogućeg razvoja (Vasta, Haith i Miller, 1997).

U novije vrijeme, mnogi su istraživači pokušali razviti metode za utvrđivanje inteligencije na temelju teorije približnog razvoja. Metoda se sastojala od toga da dijete treba riješiti skup određenih zadataka, kao i kod testa inteligencije. Nakon utvrđivanja trenutačne faze, istraživač djetetu daje određeni broj pomagala koji bi mu trebali pomoći pri rješavanju zadataka na koje nije znalo rješenje. Ovisno o broju pomagala, određivalo se područje približnog razvoja. Što je djetetu bilo potrebno manje pomagala, to je šire područje razvoja. Zatim, djetetu se daju zadaci koji se ponešto razlikuju od onoga u kojemu je bilo pružena pomoć. I u konačnici, mjeri se djetetova sposobnost prijenosa vještina koje je naučilo uz tuđu pomoć. Istraživanja na temelju ovog postupka potvrdili su Vigotskovu teoriju kako testovi inteligencije ne daju potpunu sliku o inteligenciji djece (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.4.2. Triarhična teorija inteligencije

Triarhična teorija inteligencije Roberta Sternberga svoje je polazište pronašla u psihometrijskom pristupu i pristupu obrade informacija. Teorija se sastoji od tri uže teorije:

komponentne podteorije, kontekstualne podteorije i iskustvene podteorije (Vasta, Haith i Miller, 1997). Komponentna podteorija odnosi se na osnovne procese obrade informacija koje ljudi koriste pri rješavanju problema (Gardner, 1999). Cilj je odrediti koji procesi dovode do inteligentnog ponašanja (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1. Kontekstualna podteorija razmatra o inteligenciji u odnosu na kulturu i vanjsko okruženje. Odnosno, Sternberga je zanimalo kako interakcija s okolinom utječe na inteligenciju (Gardner, 1999).
2. Iskustvena podteorija tiče se pitanja kako iskustvo djeluje na inteligenciju, odnosno unutarnjih i vanjskih aspekata inteligencije (Gardner, 1999).

1.2.1.4.3. Gardnerova teorija višestruke inteligencije

Howard Gardner je predstavio svoju teoriju o višestrukoj inteligenciji koja je jednim dijelom slična faktorsko-analitičkom modelu koji govori da je inteligencija znatno raznovrsnija nego što govori model opće inteligencije (Vasta, Haith i Miller, 1997).

Gardnerova polazišna teza jest da ljudi imaju više različitih vrsta inteligencije. Njegov model sadrži šest različitih vrsta inteligencija. Iznio je dokaze za: jezičnu, prostornu i logičko-matematičku. Ostale vrste inteligencija su razmjerno nepoznate. On navodi još glazbenu inteligenciju, tjelesno-kinestetičku i osobnu inteligenciju (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.1.5. Etološki pristup

Teoretičari koji o inteligenciji raspravljaju s etološke perspektive ističu da se inteligentno ponašanje razvilo jer je igralo adaptivnu ulogu u razvoju ljudske vrste, odnosno razvila se kao odgovor na raznolike okolinske uvjete s kojima su se ljudi suočavali. Zatim, naglasak stavljaju na urođenu podlogu inteligentnog ponašanja. Razlika između etologa i ostalih teoretičara i njihovih teorija jest u tome što se ne zanimaju za ono što je ljudima različito već što im je zajedničko. Prema njihovom shvaćanju, inteligencija je potaknuta svijetom oko nas. I treće, etolozi naglašavaju važnost proučavanja ponašanja u prirodnim uvjetima. Smatraju kako se naturalističkim istraživanjima može u potpunosti otkriti puni raspon ponašanja nekog organizma. To se shvaćanje izravno suprostavlja psihometrijskom proučavanju koje se temelji na standardiziranim testovima (Vasta, Haith i Miller, 1997).

1.2.2. Implicitne teorije inteligencije

Implicitne teorije inteligencije predstavljaju ono što pojedinac smatra da je ličnost i kako se neke crte ličnosti kombiniraju. Implicitne teorije ličnosti nisu jednake kod svih ljudi već se mijenjaju u funkciji maturacije, obrazovanja, životnog iskustva i sl. (Zarevski, 2000). Implicitne teorije ne treba izmisliti već otkriti jer su one već formulirane u „glavama“ pojedinaca (Zarevski, 2000; prema Sternberg i sur., 1981).

Inteligencija je dimenzija ličnosti koju najčešće i najbrže evaluiramo kod drugih ljudi budući da je razmjerno lako uočljiva i ima visok značaj za interpersonalni život. Cilj istraživanja implicitnih teorija inteligencija jest naći određene zakonitosti u raznim shvaćanjima o inteligenciji. Istraživanja se, također, zasnivaju na znanstvenim metodama, ali podaci dolaze iz verbalnih prikaza ispitanika. Za razliku od istraživanja eksplicitnih teorija inteligencije gdje se registriraju intelektualna funkcioniranja. Dakle, istraživanja implicitnih teorija inteligencije ne tiču se pitanja što je to inteligencija već što ljudi smatraju da je inteligencija (Zarevski, 2000).

1.3. Pigmalion efekt

Pigmalion efekt je „pojava da se osoba počne ponašati u skladu s očekivanjima koja drugi o njoj imaju; ti drugi svojim reakcijama izazivaju i potkrepljuju one oblike ponašanja koji su u skladu s očekivanjima i tako povećavaju čestinu njihova pojavljivanja – kreiraju one oblike ponašanja koje žele kod nekog vidjeti i naći“ (Furlan i sur., 2005, str. 344).

Robert Rosenthal i Lenore Jacobson htjeli su, u eksperimentu poznatom kao Pigmalion u razredu, vidjeti hoće li očekivanja koja imaju učitelji o intelektualnim sposobnostima djece djelovati na učeničko postignuće. U eksperimentu su utvrdili da očekivanje učitelja postoji, ali samo na učenike prvih i drugih razreda osnovne škole dok očekivanje nije postojalo na starije učenike. Djeca koja su nasumično odabrana kao „naglo napredujuća“ nadmašila su ostale učenike na testu inteligencije koji se provelo na kraju školske godine. No, ni ovaj eksperiment nije prošao bez kritika budući da jednaki rezultati nisu uvijek dobiveni u ponovljenim istraživanjima. Očito je kako dječja izvedba ovisi i o mnogim drugim faktorima, a da je očekivanje učitelja samo jedan od njih (Vasta i sur. 1998).

Očekivanja koje učitelji imaju o određenom učeniku neće samo po sebi utjecati na učenika i na njegove vještine ili kompetencije. Međutim, sama komunikacija ili odnos učitelja može učeniku olakšati ili otežati učenje, a kada su ta očekivanja učitelja izražena kroz pozitivne emocije, podupiranje i ohrabrivanje ono može biti velika motivacija i poticaj ka boljim rezultatima. Implicitne teorije učitelja razredne nastave o tome što misle da je inteligencija i kako se ona pokazuje kod djece, usko su povezane sa očekivanjima učitelja kako se inteligentno dijete ponaša, odnosno koje kompetencije učenik treba imati.

Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobni razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju kao i zapošljavanje s primarnim ciljem poboljšanja kvalitete obrazovanja. U daljnjem tekstu bit će opisane ključne kompetencije kao i razvoj nacionalnih strategija za promicanje kompetencija.

1.4. Reforma edukacijskih sustava

Osamdesete godine prošloga stoljeća obilježene su reformskim strategijama za obrazovanje u 21. stoljeću na lokalnoj i globalnoj razini. Obrazovanju se pristupa na aktualnim i potencijalnim ekonomskih kao i socijalnih i tehnologijskih promjena na globalnoj i nacionalnoj razini. Kod obrazovanja važno je uočiti njegove osobine značajnog čimbenika ekonomskog, društvenog i ljudskog razvoja. To se očituje u smislu ekonomske učinkovitosti, pravde, humanizacije, demokracije, stabilnosti, mira kao i općih socijalnih i kulturnih vrijednosti. U osmišljavanju bolje obrazovne politike temeljna misao je bila „stvoriti bolji svijet“, a promišlja se u kontekstu životne zbilje (Babić, 2007).

Od obrazovanja se očekuje ostvarivanje tri osnovna cilja, a to je razvoj potencijala pojedinca za sretan i plodan život, razvoj društva koji uključuje smanjivanje razlika i nejednakosti između pojedinaca i skupina te razvoj ekonomije osiguravanjem upotrebljivih vještina na tržištu rada koje odgovaraju potrebama poslodavca. Ostvarivost navedenih ciljeva vidi se u strategiji cjeloživotnog učenja uz prevladavanje tradicionalnih zapreka između različitih dijelova formalnog i neformalnog obrazovanja.

Zahtjev da svi građani trebaju stjecati i modernizirati svoja znanja i vještine kroz cjeloživotno obrazovanje u funkciji je povećanja sudjelovanja radne snage u ekonomskom razvoju zbog socijalne kohezije. Obrazovanje postaje prioritet ulaganja zbog privatnog ekonomskog i socijalnog dobitka (Babić, 2007. prema Council of the European Union, 2001).

1.5. Kompetencije za cjeloživotno obrazovanje

Europski parlament i Vijeće europske unije, 2006. godine izdali su dokument pod nazivom Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. U ovom dokumentu kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu. Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobni razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju kao i zapošljavanje. Kompetentnu osobu možemo definirati kao osobu koja je kvalificirana za obavljanje određenog posla. Kompetencije se odnose na sposobnost pojedinca da razumije i izvrši određene zadatke, adekvatno i efikasno, skladno sa očekivanjima koje od njega imamo kao stručnjaka i kvalificiranog za određeno područje.

Ključne kompetencije trebale bi biti razvijene do kraja obaveznog školovanja te su kao takve osnova za daljnji razvoj u okviru cjeloživotnog učenja (Europska komisija, 2004). U Programu je i razrađen okvir od osam ključnih kompetencija i uz njih vezanih znanja, vještina i stavova:

1. Komunikacija na materinskom jeziku

Komunikacija na materinskom jeziku je sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i u pisanom obliku (slušanje, govor, čitanje i pisanje) te odgovarajuće i kreativne jezične interakcije u cijelom nizu društvenih i kulturnih okruženja, u odgoju i obrazovanju, pri radu, u domu i u slobodnom vremenu (Gačić, 2006).

2. Komunikacija na stranom jeziku

Komunikacija na stranom jeziku u širem smislu obuhvaća glavne dimenzije vještina kao i komunikacija na materinskom jeziku: zasniva se na sposobnosti razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u govorenom i u pisanom obliku (slušanje, govor, čitanje i pisanje) u odgovarajućem nizu društvenih i kulturnih okruženja (u odgoju i obrazovanju, pri radu, u domu i u slobodnom vremenu) prema vlastitim željama ili potrebama (Gačić, 2006).

3. Matematička pismenost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije

Matematička kompetencija je sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u cilju rješavanja niza problema u svakodnevnim situacijama. Oslanjajući se na dobro savladano

računanje, naglasak se stavlja na rasuđivanje i aktivnosti isto kao i na znanje. Matematička kompetencija uključuje, u različitim stupnjevima, sposobnost i volju korištenja matematičkog načina mišljenja (logičko i prostorno razmišljanje) i izražavanja (Gačić, 2006).

Kompetencije u prirodnim znanostima se odnose na sposobnost i volju korištenja znanja i metodologija koje se koriste za objašnjavanje svijeta prirode da bi se postavila pitanja i da bi se došlo do zaključaka zasnovanih na dokazima. Na kompetencije u tehnologiji se gleda kao na primjenu toga znanja i metodologije u odgovaranju na želje i potrebe ljudi. Kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji obuhvaćaju razumijevanje promjena izazvanih ljudskom djelatnošću i odgovornost svakog pojedinca kao građanina (Gačić, 2006).

4. Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija obuhvaća sigurno i kritičko korištenje tehnologija informacijskog društva (TID9) za rad, slobodno vrijeme i komunikaciju. Nju podupiru osnovne vještine IKT10: korištenje računala za traženje, procjenjivanje, pohranjivanje, proizvodnju, prezentiranje i razmjenu informacija te za sudjelovanje i komuniciranje u kolaborativnim mrežama preko interneta (Gačić, 2006).

5. Kompetencija učiti-kako-učiti

Kompetencija učenja (učenje učenja) jest sposobnost započinjanja i nastavljanja učenja, organiziranja vlastitog učenja, podrazumijevajući i učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, kako individualno tako i u grupama. Ova kompetencija uključuje spoznavanje vlastitih metoda učenja i vlastitih potreba, prepoznavanje raspoloživih mogućnosti i sposobnost savladavanja prepreka da bi se uspješno učilo. Ova kompetencija znači stjecanje, obrađivanje i usvajanje novih znanja i vještina i traženje i korištenje savjeta. Kompetencija učenja usmjerava one koji uče da se oslanjaju i da nadograđuju na prijašnja iskustva učenja i životna iskustva kako bi znanja i vještine koristili u različitim situacijama: kod kuće, na poslu, u obrazovanju i usavršavanju. Motivacija i povjerenje u vlastite sposobnosti imaju ključno značenje za kompetenciju svakog pojedinca (Gačić, 2006).

6. Socijalna i građanska kompetencija

Socijalna kompetencija uključuju osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije i obuhvaćaju sve oblike ponašanja koje pojedinac treba savladati da bi na učinkovit i

konstruktivan način sudjelovao u društvenom i profesionalnom životu, posebno u sve heterogenijim društvima, kao i u rješavanju eventualnih sukoba.

Građanska kompetencija se zasniva na poznavanju pojmova demokracije, pravde, jednakosti, građanstva i građanskih prava, uključujući i to kako su ona izražena u Povelji o temeljnim pravima Europske unije i u međunarodnim deklaracijama te kako se primjenjuju u različitim institucijama na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini. Obuhvaća saznanja o suvremenim događajima, kao i glavne događaje i kretanja u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti. Također je nužno poznavanje europskih integracija i struktura EU, glavnih ciljeva i vrijednosti, kao i svijest o različitosti i kulturalnim identitetima u Europi (Gačić, 2006).

7. Smisao za inicijativu i poduzetništvo

Smisao za inicijativu i poduzetništvo označava sposobnost pojedinca da pretvori ideje u djela. Ona obuhvaća kreativnost, inovaciju i preuzimanje rizika, kao i sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Ta kompetencija pomaže pojedincima, ne samo u njihovom svakodnevnom životu kod kuće i u društvu, već također na radnom mjestu, jer postaju svjesni svog radnog okruženja i sposobni iskoristiti pružene prilike, a ona je temelj za stjecanje specifičnijih vještina i spoznaja potrebnih svima koji stvaraju ili pridonose društvenoj ili poslovnoj aktivnosti. To uključuje senzibilizaciju za etičke vrijednosti i za unapređenje odgovornog upravljanja (Gačić, 2006).

8. Kulturološka osviještenost i izražavanje

Odnosi se na uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u raznim oblicima kao što su glazba, reproduktivne umjetnosti, književnost i vizualne umjetnosti (Gačić, 2006).

1.6. Razvijanje kompetencija u europskim školama

Posljednjih nekoliko godina prepoznata je potreba za poboljšanjem kvalitete i važnosti vještina i kompetencija na razini Europske Unije kao i na nacionalnoj razini. Ključne kompetencije su dobile na važnosti u europskim obrazovnim sustavima i, danas, je većina europskih zemalja ostvarila značajan napredak u uključivanju ključnih kompetencija u nacionalne kurikule (Eurydice, 2012).

1.6.1. Na koji način zemlje EU podupiru razvijanje ključnih kompetencija?

Razvoj je ključnih kompetencija složen proces. Proces uključuje uvođenje i prilagođavanja politika kojima se poboljšava kvaliteta obrazovanja i odvija se na nekoliko razina i uključuje različita tijela. U mnogim zemljama EU važan je element uvođenja strateškog i koherentnog plana u obliku nacionalne strategije, akcijskog plana ili slične politike. Nacionalna strategija objedinjuje niz aktivnosti poput reforme kurikuluma, stručnog usavršavanja profesora, potpore učenicima s niskim postignućima i slično. Ona također može ponuditi smjer i predvoditi inicijative na lokalnoj i školskoj razini. Strategije koje podupiru provedbu ključnih kompetencija razlikuju se prema području djelovanja. Tako mogu biti ograničene na određenu razinu obrazovanja, pokrivati sve razine obrazovnog sustava ili obuhvatiti društvo u cjelini (Eurydice, 2012).

1.6.2. Nacionalne strategija za promicanje ključnih kompetencija

Europske zemlje donijele su različite strategije za promicanje ključnih kompetencija. Nacionalne strategije mogu biti usmjerene na jednu kompetenciju ili više njih. Većina europskih zemalja razvijala je nacionalne strategije za najmanje tri ključne kompetencije (Eurydice, 2012).

Kada govorimo o kompetenciji na materinskom jeziku, pismenost je u središtu pozornosti. U više od pola europskih zemalja provode se nacionalne strategije za vještinu čitanja i promicanje čitanja. Tako se primjerice u Portugalu pismenost promiče kroz niz inicijativa: čitanje unutar obitelji, televizijskim reklama, aktivnostima u javnim ustanovama i slično. Nacionalne strategije koje su isključivo posvećenje matematici ili prirodoslovlju nisu tako česte budući da se češće razvijaju strategije šireg opsega koje uključuju ciljeve iz oba predmeta. Cilj ove kompetencije često uključuje poticanje učenika da nastave školovanje u području matematike, prirodoslovlja i tehnologije. Tako primjerice u Nizozemskoj vlada uz pomoć sektora obrazovanja je pokrenula inicijativu čiji je cilj bio smanjiti nedostatak vještina na području matematike, prirodoslovlja i informatike. Početni cilj, da se do 2010. godine poveća broj studenata u tim disciplinama za 15%, je ostvaren. Sada su postavili novi cilj koji uključuje uvođenje inovacija u obrazovanje kako bi se potaknula motivacija među mladima. Nešto manje od polovice država u EU ima strategiju koja potiče razvoj vještina stranih jezika. Jedan od najboljih primjera uspješne strategije jest Španjolska koja je program započela 2010. godine gdje ministarstvo u suradnji s autonomnim zajednicama promiče učenje stranog jezika od

rane dobi. Slično kao i razvoj vještina na stranim jezicima, manje od polovice europskih zemalja ima razvijene strategije za socijalne i građanske kompetencije dok su nacionalne strategije za razvijanje poduzetništva nešto češće. Tako je, primjerice, Norveška napravila akcijski plan (2009. - 2014.) za poduzetništvo u obrazovanju i osposobljavanju. Glavni cilj je bio povećati kvalitetu poduzetničkog obrazovanja na svim razinama obrazovnog sustava. Gotovo sve zemlje EU imaju nacionalnu strategiju vezanu uz digitalnu kompetenciju. Te strategije imaju široku primjenu od e-Vlade, infrastrukture i širokopojasne veze pa sve do razvoja e-vještina (Eurydice, 2012).

1.6.3. Kako europske zemlje ocjenjuju učenike u ključnim kompetencijama

Ocjenjivanje je sastavni dio procesa odgoja i obrazovanja i neophodan je za poboljšanje kvalitete obrazovanja. Ono što se poučava u školama često je zadano onime što se ocjenjuje, a i sam sadržaj ocjenjivanja može odrediti način poučavanja (Eurydice, 2012).

Nacionalno testiranje je raširena praksa u europskim državama, a trenutno četiri države ne ih ne provode: Belgija, Češka Republika, Grčka, Wales. U Italiji, Litvi, Rumunjskoj i Engleskoj se planiraju uvesti novi nacionalni testovi. Nacionalne testove najčešće polažu svi učenici, a mogu se provoditi i samo na jednom uzorku. Rezultati se koriste za praćenje i vrednovanje škola ili sustava u cjelini (Eurydice, 2012).

U većini europskih zemalja testiranje je usmjereno na osnovne vještine gdje se posebno ističe materinji jezik i matematika, a u nešto manjoj mjeri prirodoslovlje, strani jezici te socijalne i građanske kompetencije. Neke države testiraju samo nekoliko predmeta dok druge više njih. Tako primjerice u Bugarskoj, Estoniji, Irskoj, Latviji, Malti, Poljskoj, Sloveniji i Belgiji organiziraju se testovi iz materinjeg jezika, matematike, prirodoslovlja, stranih jezika te socijalnih i građanskih kompetencija (Eurydice, 2012).

Transverzalne kompetencije odnose se više na predmetna područja i stoga ih je teže ocijeniti pomoću tradicionalnih instrumenata. Postignuća učenika iz digitalne kompetencije, socijalnih i građanskih kompetencija i poduzetništva se ocjenjuju kroz različite predmete. Tako primjerice u Švedskoj Nacionalna agencija za obrazovanje je razvila šest testova kao pomoć pri formalnom ocjenjivanju učeničkoj razumijevanja demokratskih načela (Eurydice, 2012).

Kako je već i rečeno, kompetencije možemo definirati kao kombinaciju znanja, vještina i stavova i kao takve ih ne možemo uvježbati na apstraktan način već se moraju usvojiti na

zadanim kontekstima. Jedan od primjera jest analiza slučaja u kojemu su opisane određene situacije, a učenici trebaju pokazati kako bi reagirali. Tako primjerice, Danska i UK repliciraju stvarne životne probleme te zahtijevaju upotrebu multimedijalnih sredstava za njihovo rješavanje. Zatim, aktivno sudjelovanje učenika u različitim školskim aktivnostima i aktivnostima unutar zajednice, sastavni je dio socijalne i građanske kompetencije u većini europskih zemalja. Većina tih zemalja takvo zalaganje učenika uzima u obzir kod ocjenjivanja. Ocjenjivanje sudjelovanja može imati različite oblike pa tako primjerice u Bugarskoj na kraju svake godine osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, razrednik učenicima daje tzv. osobni profil koji predstavlja ocjenu njihovoga sudjelovanja u nekim izvanškolskim aktivnostima. U Nizozemskoj, učenici su od 2007. godine obavezni odraditi 30 sati javne službe prije nego li dobiju svoju srednjoškolsku svjedodžbu (Eurydice, 2012).

Implicitne teorije učitelja razredne nastave o inteligenciji usko su povezane sa očekivanjima učitelja kako se inteligentno dijete ponaša, odnosno koje kompetencije učenik treba imati. Prepoznata je potreba za poboljšanjem kvalitete i važnosti kompetencija na nacionalnoj i lokalnoj razini, a ključne kompetencije su dobile na važnosti u europskim obrazovnim sustavima. Ovim radom pokušat ćemo odgovoriti na pitanje kako se inteligencija pokazuje u obrazovnim kompetencijama i koje se kompetencije vide kao najbolji pokazatelji inteligencije, a proučavanjem mišljenja učitelja razredne nastave.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je rada ispitati mišljenja učitelja razredne nastave o ponašanjima učenika koja mogu biti odraz inteligencije. Na taj se način pristupa istraživanju implicitnih teorija učitelja razredne nastave o načinu kako se inteligencija pokazuje u razvijenim kompetencijama, u područjima kompetencija u čijem razvoju i sami sudjeluju. U ovom će se radu ispitati koje kompetencije učitelji razredne nastave procjenjuju kao najbolje pokazatelje inteligencije kod učenika i jesu li pri tome na umu imali djevojčice ili dječake.

2.1. Pretpostavke

- a) Kompetencije na materinskom jeziku i matematičku pismenost, učitelji razredne nastave ocjenjuju kao najbolje pokazatelje inteligencije kod djece.
- b) Ne postoji statistički značajna razlika u broju dječaka i djevojčica opisanih u implicitnim teorijama inteligencije učitelja.

3. METODA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 50 učitelja razredne nastave, 49 žena i 1 muškarac, prosječne dobi 42 godine ($M = 42.26$; $SD = 10.83$), s rasponom dobi od 24 do 61 godine. U uzorku učitelja, od kojih je jedan u zvanju učitelja-mentora, većina ih trenutno poučava u 4. razredu (30.0%), a potom u 2. (22.0%), 3. (18.0%), i 1. (8.0%), nakon čega slijede oni koji rade u odjelima s različitim kombiniranim razredima (22.0%).

3.2. Materijali i postupak

Za potrebe su ovoga istraživanja pripremljena pitanja u skladu s Europskim referentnim okvirom ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, koje je prihvatilo Europsko vijeće u ožujku 2000. godine. Kompetencije se u ovom dokumentu definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova. Za potrebe ovog diplomskog rada kompetencije su napisane u obliku 76 kratkih izjava u kojemu su učitelji trebali procijeniti u kojoj mjeri navedene izjave opisuju, po njihovom subjektivnom mišljenju, inteligentno dijete pri čemu 1

označava da to ponašanje uopće ne opisuje dijete, a 7 da u potpunosti opisuje inteligentno dijete. Također, učitelji su mogli kod svake izjave zacrniti kvadratić „nije primjenjivo“ ako smatraju da se određeno ponašanje ne može primijeniti na dob učenika kojega su imali na umu. U drugom dijelu istraživanja, učitelji su trebali odgovoriti na pitanje jesu li pri rješavanju na umu imali djevojčicu ili dječaka i odgovoriti kako bi objasnili što je inteligencija i kako se pokazuje u djece.

Podatci su prikupljeni tijekom ožujka, travnja i lipnja 2017. godine u osnovnim školama Osječko-baranjske županije. Istraživanje je bilo anonimno i dobrovoljno te su sudionici mogli odustati od popunjavanja upitnika u bilo koje vrijeme i bez nepovoljnih posljedica. Prije samog provođenja istraživanja učiteljima je objašnjena svrha istraživanja te način ispunjavanja upitnika. Učitelji su na pitanja odgovarali anonimno i dobrovoljno, a za ispunjavanje je bilo potrebno 20 minuta. Za provođenje istraživanja bilo je potrebno dobiti dopuštenje ravnatelja škole.

Uputa dana sudionicima istraživanja glasila je ovako: *Poštovani sudioniče istraživanja, istraživači inteligencije opisuju njena različita obilježja. Ponašanja djece u Vašem odjelu tijekom odgojno-obrazovnog rada mogu biti odraz inteligencije djece. U ovom nas istraživanju zanima odraz učeničke inteligencije u učeničkim kompetencijama. Prisjetite se jednoga djeteta iz svoga sadašnjeg odjela koje prema Vašem subjektivnom sudu najbolje odgovara opisu inteligentnoga djeteta. Što radi to dijete, tj. što točno to dijete čini i kako se ponaša, a da znate da se radi o inteligentnom djetetu? U tablicama su navedena uobičajena ponašanja djece tijekom odgojnoga i obrazovnog rada. S tim djetetom na umu, prema Vašem subjektivnom sudu, procijenite u kojoj mjeri u tablici navedena ponašanja opisuju to inteligentno dijete? Svoj odgovor odaberite zaokruživanjem jednoga broja od 1 do 7, pri čemu 1 znači uopće ne opisuje, a 7 to ponašanje u potpunosti opisuje inteligentno dijete. Budite što detaljniji u procjeni tih ponašanja. Je li dijete koje ste opisali (zaokružite) u svom odjelu: djevojčica—dječak.*

Tablica 1

Popis svih područja kompetencija s tvrdnjama koje ih opisuju

RB.	Područje kompetencija sa tvrdnjama	Broj tvrdnja u području
1	<p>Komunikacija na materinskom jeziku</p> <p>Koristi jezik na pozitivan i socijalno odgovoran način.</p> <p>Koristi različita pomagala kako bi formulirao i izražavao vlastite argumente na uvjerljiv način u govorenom i pisanom obliku.</p> <p>Pokazuje interes za jezičnu interakciju s drugima</p> <p>Pokazuje pozitivan stav prema komunikaciji na materinskom jeziku koji uključuje raspoloženost za konstruktivan i kritički dijalog.</p> <p>Pokazuje vještinu komuniciranja u govorenom i pisanom obliku u različitim komunikacijskim situacijama.</p> <p>Pokazuje želju za sudjelovanjem s drugima u javnom životu.</p> <p>Razlikuje i upotrebljava različite tekstove</p> <p>Služi se funkcionalnom gramatikom i jezičnim funkcijama.</p> <p>Služi se rječnikom (vokabularom) materinskog jezika.</p> <p>Sposoban konstruktivno komunicirati u različitim okruženjima.</p> <p>Uvažava estetske kvalitete materinskoga jezika.</p>	10
2	<p>Komunikacija na stranom jeziku</p> <p>Čita, razumije, i stvara tekstove na stranom jeziku</p> <p>Pokazuje interes za interkulturalnu komunikaciju</p> <p>Poznaje društvene konvencije, kulturne aspekte i varijabilnost stranog jezika.</p> <p>Poznaje glavne vrste verbalne interakcije i jezičnih registara (repertoara) u stranom jeziku.</p> <p>Razumije govorene poruke na stranom jeziku.</p> <p>Služi se rječnikom (vokabularom) stranog jezika</p> <p>Sposoban započeti, održati i okončati razgovor na stranom jeziku.</p> <p>Uvažava kulturalne raznolikosti.</p> <p>Zainteresiran i radoznao za strane jezike i interkulturalnu komunikaciju.</p>	9
3	<p>Matematička pismenost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije</p> <p>Matematički rasuđuje, razumije matematičke dokaze i komunicira matematičkim jezikom.</p> <p>Pokazuje pozitivan stav prema matematici koji se zasniva na poštivanju istine i volji za pronalaženje argumenata.</p> <p>Pokazuje stav kritičkog procjenjivanja i radoznalosti.</p> <p>Poštuje sigurnost i održivost posebice kada je u pitanju znanstveni i tehnološki napredak u odnosu prema samom sebi, obitelji, zajednici i globalnim pitanjima.</p> <p>Poznaje brojeve, mjere i strukture osnovnih operacija I osnova matematičkog prikazivanja</p> <p>Prepoznaje osnovne značajke znanstvenih ispitivanja te ima</p>	10

sposobnost priopćavanja zaključaka i argumentacije.
 Primjenjuje temeljna matematička načela u svakodnevnom životu i procjenjuje različite faze argumentacije.
 Razumije matematičke izraze i pojmove.
 Služi se odgovarajućim matematičkim pomagalicama.
 Služi se znanstvenim podacima za postizanje cilja, donošenje odluke ili zaključaka utemeljenih na dokazima.

4 **Digitalna kompetencija**

Koristi alate za proizvodnju, prezentiranje i razumijevanje kompleksnih informacija.
 Koristi mrežu za kulturne i/ili društvene svrhe.
 Koristi se glavnim računalnim aplikacijama kao što su obrada teksta, proračunske tablice, baze podataka, pohranjivanje i rukovanje informacijama
 Odgovorno koristi interaktivne medije.
 Pokazuje interes za aktivno sudjelovanje u zajednici
 Pokazuje sposobnost pristupa, pretraživanja i korištenja internetskih usluga.
 Razumije i poznaje uloge i mogućnosti koje tehnologije informacijskoga društva pružaju u svakodnevnom životu.
 Traži, prikuplja i obrađuje informacije i koristi ih na kritički i sustavan način.

8

5 **Kompetencija učiti kako učiti**

Kritički razmišlja o svrsi i ciljevima učenja.
 Sposoban iskoristiti prednosti rada u heterogenim grupama i podijeliti s drugima naučeno.
 Sposoban je steći, koristiti i usvojiti nova znanja i vještine.
 Sposoban organizirati vlastito učenje.
 Sposoban posvetiti vrijeme autonomnom učenju.
 Sposoban procijeniti vlastiti rad.
 Sposoban prosuđivati i identificirati svoje jake i slabe strane.
 Sposoban timski raditi u procesu učenja.
 Sposoban tražiti mogućnosti obrazovanja i usavršavanja i/ili pomoć i savjete koje učenik može dobiti.
 Sposoban tražiti savjete, informacije i podršku u slučaju potrebe.
 Ustrajan je u učenju i koncentriranju u duljim vremenskim razdobljima.
 Zna i razumije jake i slabe strane svojih vještina i kvalifikacija.
 Zna i razumije vlastite preferirane strategije učenja.

13

6 **Socijalna i građanska kompetencija**

Cijeni raznolikost i poštuje druge.
 Iskazuje spremnost i zainteresiranost za rješavanje problema koji se tiču lokalne i šire zajednice.
 Izražava i razumije različita gledišta.
 Kreativno sudjeluje u aktivnostima u zajednici ili susjedstvu.
 Kritički promišlja.
 Pokazuje spremnost za nadvladavanje predrasuda.

16

Pokazuje spremnost za suradnju.
 Poštuje ljudska prava uključujući jednakost kao temelj demokracije.
 Poznae osnovne pojmove koji se odnose na pojedince, grupe, radne organizacije, rodnu jednakost i nediskriminaciju.
 Razumije kodekse i pravila ponašanja u različitim društvenim okruženjima.
 Razumije multikulturalne i društveno-ekonomske dimenzije europskih društva.
 Razumije način na koji se nacionalni kulturni identitet povezuje s europskim identitetom.
 Tolerantan je.
 Uvažava i razumije razlike u vrijednosnim sustavima različitih religijskih ili etničkih skupina.

7 Smisao za inicijativu i poduzetništvo

Motiviran i odlučan u ostvarivanju zadaća, bilo da se radi o osobnim ili zajedničkim ciljevima.

Preuzima rizik koji smatra korisnim.

Proaktivno vodi projekte (uključuje, na primjer, sposobnost planiranja, organiziranja, upravljanja, vođenja, prenošenja, komuniciranja, davanja ili dobivanja izvještaja, procjena i bilježenja).
 Sposoban samostalno raditi.

4

8 Kulturološka osviještenost i izražavanje

Elementarno poznaje glavna kulturna dobra, uključujući suvremenu i popularnu kulturu.

Poštuje različitost kulturalnog izraza.

Razumije kulturalnu i jezičnu različitost u Europi i drugim područjima svijeta kao i potrebu njezinog očuvanja.

Razumije vlastitu kulturu.

6

Sposoban je nositi se sa stresom i frustracijama i izražavati ih na konstruktivan način.

Sposoban uspoređivati vlastita kreativna i ekspresivna stajališta s mišljenjem drugih.

Uvažava i uživa u umjetničkim djelima i izvedbama.

U ukupnom uzorku učitelja, 29 učitelja je izjavilo da je na umu imalo djevojčicu pri odgovaranju na svih 76 pitanja o kompetencijama (58.0%), a 21 učitelja je izjavilo da je opisivalo dječaka (42.0%). Ta razlika u broju opisanih dječaka i djevojčica nije statistički značajna, $\chi^2(1, N = 50) = 1.28, p > .05$. Ipak, analiza pouzdanosti učiteljskih procjena u te dvije skupine procjena, tj. onih koji su procjenjivali dječake odnosno djevojčice, ukazala je na to da se skup od 11 učitelja pouzdano slaže u procjenama dječaka ($\alpha = .69$; s prosječnim ICC = .61) dostatno da je njihove procjene moguće zbrojiti u kriterijsku mjeru (linearna kombinacija procjena; zbroj/N procjenjivača). Isto vrijedi za djevojčice, za koje je 20 učitelja

dalo pouzdanu procjenu ($\alpha = .77$; prosječni ICC = .64). Konačno, između broja 20 procijenjenih djevojčica i 11 dječaka u uzorku nema statistički značajne razlike, $\chi^2 (1, N = 31) = 2.61, p > .05$. Distribucije skupnih ocjena ne odstupaju od normalne, premda je raspon ocjena vrlo ograničen i pomaknut prema višim vrijednostima (za djevojčice 4.75–6.65, a za dječake 4.73–6.73). Mali uzorak učitelja kao procjenjivača i granična pouzdanost u slaganju učitelja kao procjenjivača sprječavaju daljnje detaljnije analize učitelja kao procjenjivača.

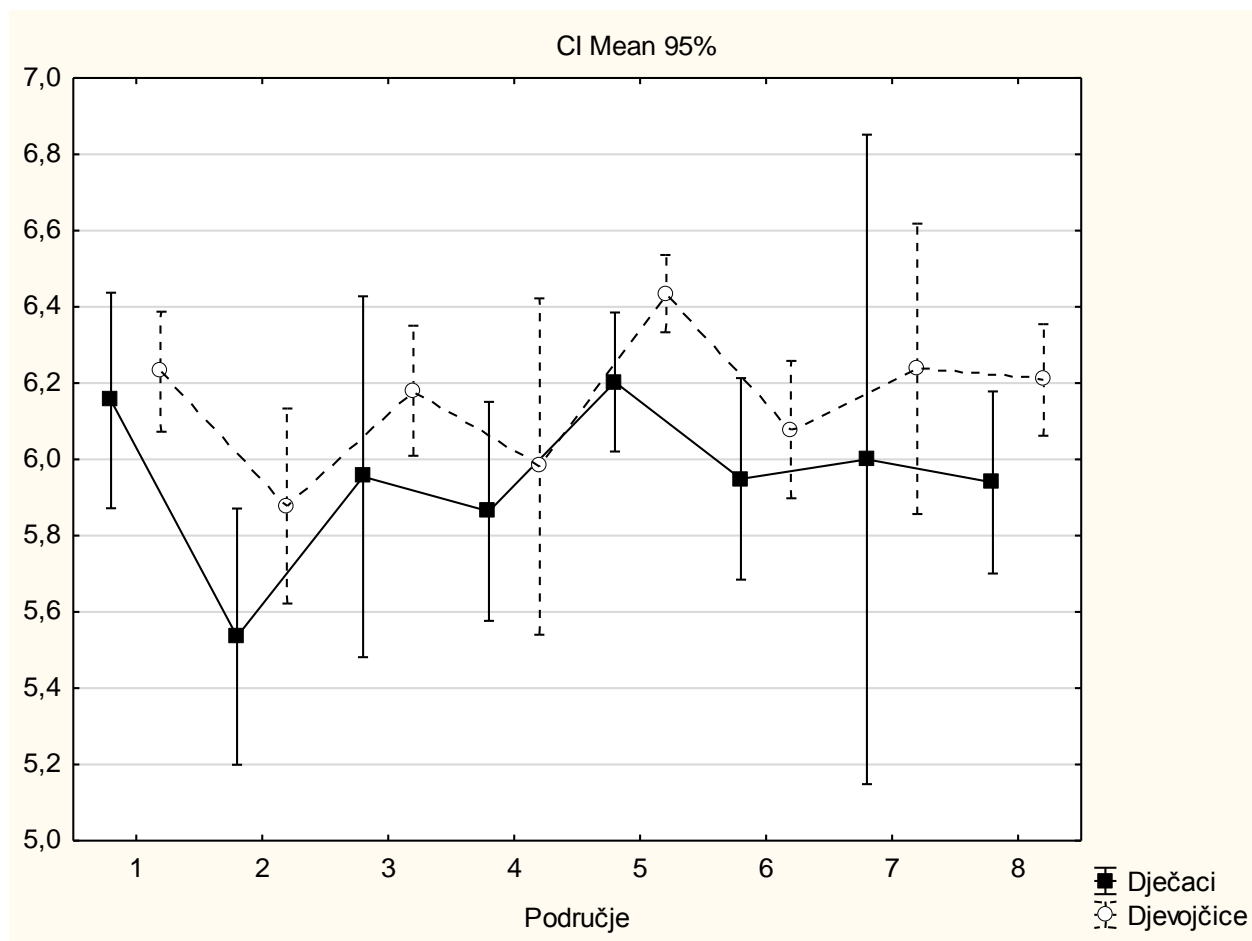
Za potrebe ovoga istraživanja učitelji se dostatno slažu između sebe u podskupini onih koji su procjenjivali dječake odnosno djevojčice da se može dijelom pouzdati u njihove procjene kompetencija procjenjivanih hipotetskih inteligentnih dječaka i djevojčica.

4. REZULTATI

Kako bi se istražile razlike u prosječnim vrijednostima procjena danih dječacima i djevojčicama, multivarijatni je pristup ponovljenim mjerenjima, analiza profila, provedena na osam područja kompetencija. Sva su područja kompetencija procijenjena visokim ocjenama, u gornjih 20% mogućega raspona odgovora (5.71–6.32 od mogućih 1–7).

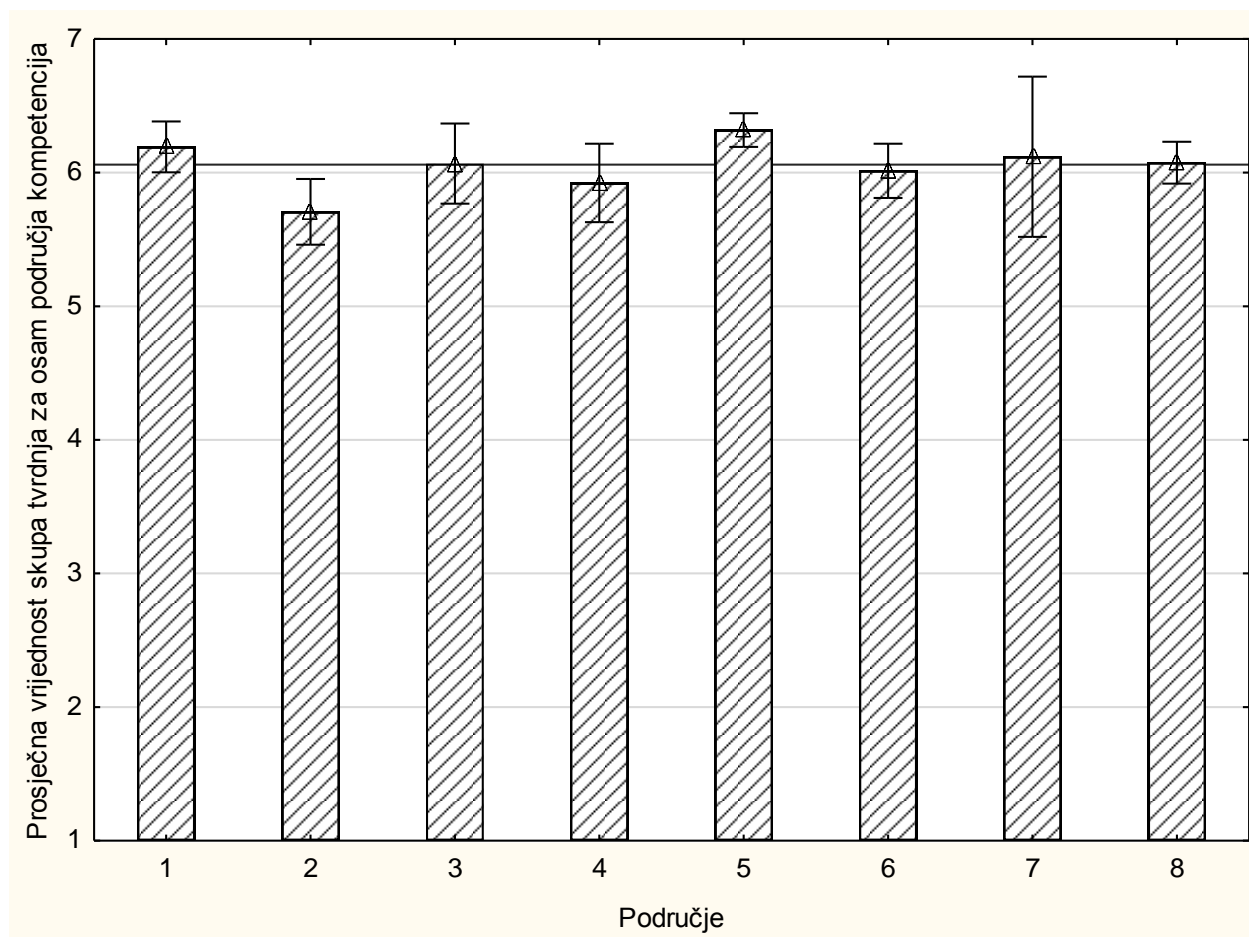
Za opći test razine, s visokim prosjecima u obje skupine, utvrđena je statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u njihovim prosječnim ukupnim od strane učitelja danim procjenama uprosječenim za sva područja kompetencija, $F(1, 68) = 16.74, p < .001$, parcijalna $\eta^2 = .20$. Dječaci su procijenjeni ukupno nižim prosjekom ($M = 5.96, SD = 0.47$) u odnosu na djevojčice ($M = 6.16; SD = 0.33$), što je uočljivo u Slici 1. Pritom su procjene dječaka i djevojčica pozitivno i statistički značajno povezane, $r(76) = .57, p < .01$. Koristeći Wilks-ov kriterij, profili ne odstupaju statistički značajno od paralelnosti, $F(7, 68) = 0.47, p = .85$, parcijalna $\eta^2 = .05$. To zajedno govori u prilog tome da su dječaci i djevojčice u načelu procijenjeni na vrlo sličan način kroz osam područja kompetencija, ali s općim višim prosječnim ocjenama danim djevojčicama, ukazujući na globalno slaganje u implicitnim teorijama učitelja o kompetencijama prisutnim u inteligentnih učenika oba spola. Nejasno je zašto su inteligentne djevojčice procijenjene kao kompetentnije u svim područjima kompetencija. Ovi nalazi možda govore u prilog nešto strožijem kriteriju za procjenu tko su inteligentne djevojčice u odnosu na inteligentne dječake, kad se kao kriteriji za procjenu postavljaju kompetencije, što je svakako potrebno dodatno istražiti.

Ključan nalaz razlike između područja kompetencija naglašen je u Slici 2 na način da je ograničen raspon ordinate. Post-hoc analize ukazuju na značajne razlike samo između 5. i 2. područja kompetencija, s prosječnim vrijednostima od 6.32 ($SD = 0.21$), i 5.71 ($SD = 0.32$), pri čemu ostale razlike nisu značajne. Ključno je naglasiti da su sva područja procijenjena komparativno visokim prosječnim ocjenama, dodatno pružajući potporu shvaćanju da se svih osam temeljnih područja kompetencija mogu koristiti kao jedan skup pokazatelja inteligencije u učenika i učenica.



Slika 1. Procjena prosječnih vrijednosti u svim područjima kompetencija s obzirom na spol.

Redni broj	Područje
1.	Komunikacija na materinskom jeziku
2.	Komunikacija na stranom jeziku
3.	Matematička pismenost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije
4.	Digitalna kompetencija
5.	Kompetencija učiti kako učiti
6.	Socijalna i građanska kompetencija
7.	Smisao za inicijativu i poduzetništvo
8.	Kulturološka osviještenost i izražavanje



Slika 2. Prosječna vrijednosti skupa tvrdnji za osam područja kompetencija.

Napomena. Referentna je linija povučena kroz prosječnu vrijednost procjena u svim područjima kompetencija (6.06).

Redni broj	Područje
1.	Komunikacija na materinskom jeziku
2.	Komunikacija na stranom jeziku
3.	Matematička pismenost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije
4.	Digitalna kompetencija
5.	Kompetencija učiti kako učiti
6.	Socijalna i građanska kompetencija
7.	Smisao za inicijativu i poduzetništvo
8.	Kulturološka osviještenost i izražavanje

Tablica 2

Popis po deset tvrdnja iz svih područja kompetencija s najvišom odnosno najnižom prosječnom ocjenom indikativnosti za inteligenciju

Rb.	Tvrdnje	M
1.	Sposoban je steći, koristiti i usvojiti nova znanja i vještine	6.64
2.	Pokazuje spremnost na suradnju	6.64
3.	Razumije matematičke izraze i pojmove	6.62
4.	Sposoban organizirati vlastito učenje	6.62
5.	Sposoban konstruktivno komunicirati u različitim okruženjima	6.59
6.	Služi je rječnikom (vokabularom) materinskog jezika	6.56
7.	Ustrajan je u učenju i koncentriranju u duljim vremenskim razdobljima	6.55
8.	Sposoban samostalno raditi	6.52
9.	Pokazuje stav kritičkog procjenjivanja i radoznalosti	6.52
10.	Poštuje ljudska prava uključujući jednakost kao temelj demokracije	6.50
1.	Poštuje sigurnost i održivost posebice kada je u pitanju znanstveni i tehnološki napredak u odnosu prema samom sebi, obitelji, zajednici i globalnim pitanjima	5.65
2.	Primjenjuje temeljna matematička načela u svakodnevnom životu i procjenjuje različite faze argumentacije	5.64
3.	Razumije multikulturalne i društveno-ekonomske dimenzije europskih društva	5.59
4.	Razumije način na koji se nacionalni kulturni identitet povezuje s europskim indentitetom	5.57
5.	Prepoznaje osnovne značajke znanstvenih ispitivanja te ima sposobnost priopćavanja zaključaka i argumentacije	5.41
6.	Poznaje društvene konvencije, kulturne aspekte i varijabilnost stranog jezika	5.37
7.	Sposoban započeti, održati i okončati razgovor na	5.36

	stranom jeziku	
8.	Kreativno sudjeluje u aktivnostima u zajednici ili susjedstvu	5.35
9.	Poznaje glavne vrste verbalne interakcije i jezičnih registara (repertoara) u stranom jeziku	5.25
10.	Koristi se glavnim računalnim aplikacijama kao što su obrada teksta, proračunske tablice, baze podataka, pohranjivanje i rukovanje informacijama	5.15

Tablica 3

Pregled izjava učitelja na pitanje što je inteligencija, s primjerima odgovora navedenim po učestalosti pojavljivanja u cjelokupnom uzorku odgovora učitelja

Izjave učitelja	Frekvencija
Sposobnost snalaženja u novim (različitim) situacijama	16
Učenje iz iskustva	6
Sposobnost rješavanja problema	4
Logičko zaključivanje	4
Sposobnost brze prilagodbe i učenja	2
Kombinacija iskustva emocija i znanja	
Promatranje, analiziranje situacija i donošenje zaključaka na svoj inovativan način	1 1
Skup svih sposobnosti i vještina koje čovjek posjeduje te ih koristi u okviru svojih mogućnosti	1
Korištenje prethodnih znanja za snalaženje u novoj okolini	
Samostalno prosuđivanje koristeći se prikupljenim i prethodno naučenim sadržajima, vještinama i sposobnostima	1 1

Tablica 4

Pregled izjava učitelja na pitanje kako se inteligencija pokazuje kod učenika, s primjerima odgovora navedenim po učestalosti pojavljivanja u cjelokupnom uzorku odgovora učitelja

Izjave učitelja	
Učenik lako pamti ključne pojmove (nove informacije). Može reproducirati većinu sadržaja nakon pažljivog slušanja novog nastavnog sadržaja.	11
Učenik je znatiželjan i zainteresiran za svijet oko sebe.	9
Učenik je tolerantan i uvažava ostale učenike.	5
Učenik je kreativan.	4
Učenik se lako prilagođava novim situacijama	4
Učenik lako pamti ključne pojmove (nove informacije). Može reproducirati većinu sadržaja nakon pažljivog slušanja novog nastavnog sadržaja.	3
Učenik uživa u učenju novih stvari.	3
Izražen smisao za humor	2
Učenik ima opsežan vokabular.	2
Pokazuje izvrsne vještine rješavanja problema.	2
Učenik je rano počeo čitati i pisati	1
Učenik je uporan	1
Učenik izlazi iz konvencionalnih okvira kritičkim zaključcima i promišljanjem	1

5. RASPRAVA

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem govore kako učitelji razredne nastave kao najvišim pokazateljima inteligencije kod djece smatraju kompetenciju učiti kako učiti, a zatim kompetenciju komunikacije na materinskom jeziku. Budući da je istraživanje obuhvaćalo samo učitelje razredne nastave, a samim time i učenike u dobi od 6 do 10 godina, kompetencija učiti kako učiti opravdano se može smatrati prvim i temeljnim pokazateljom inteligencije kod djece jer učenici u toj dobi ulaze u odgojno-obrazovni sustav pa je naučiti kako učiti važan preduvjet za daljnje obrazovanje. Nadalje, kompetencija komunikacija na materinskom jeziku, očekivano se pojavljuje kao jedna od najviših pokazatelja inteligencije učenika budući da se tijekom odgojno-obrazovnog rada posebna pažnja usmjerava ne samo na početno čitanje i pisanje, koje je temelj daljnjeg uspješnog školovanja učenika, već i na različite vještine komuniciranja, korištenja jezika na pozitivan i odgovoran način i bogat rječnik. Također, potrebno je naglasiti kako su sva područja kompetencija ocijenjena visokim prosječnim ocjenama što nam govori da učitelji jednako vrijednuju svih osam kompetencija kao i to da se one mogu koristiti kao jedan skup pokazatelja inteligencije.

Očekivano, dječaci i djevojčice su u načelu procijenjeni na vrlo sličan način kroz osam područja kompetencija, ali s općim višim prosječnim ocjenama danim djevojčicama, ukazujući na globalno slaganje u implicitnim teorijama učitelja o kompetencijama prisutnim u inteligentnih učenika oba spola. Nejasno je zašto su inteligentne djevojčice procijenjene kao kompetentnije u svim područjima kompetencija. Ovi nalazi možda govore u prilog nešto strožijem kriteriju za procjenu tko su inteligentne djevojčice u odnosu na inteligentne dječake, kad se kao kriteriji za procjenu postavljaju kompetencije, što je svakako potrebno dodatno istražiti.

U završnom dijelu upitnika ispitane su implicitne teorije učitelja što oni misle da je inteligencija i kako se pokazuje kod djece. U najvećoj mjeri, učitelji su davali očekivane odgovore što je po njima inteligencija pa tako i najveću učestalost ima objašnjenje da je inteligencija „sposobnost snalaženja u novim situacijama“ kao i „sposobnost rješavanja problema“. U sličnom smjeru su išli i odgovori kako se inteligencija pokazuje kod djece. Najveću učestalost su imala objašnjenja da učenici „brzo i lako pamte ključne pojmove“ i da su „sposobni reproducirati većinu nastavnih sadržaja nakon pažljivog slušanja na satu“. To nam pokazuje da se inteligencija najviše povezuje s školskim uspjehom djece i lakoćom pamćenja, što je vidljivo u Tablici 4.

6. ZAKLJUČAK

Cilj je rada bio ispitati koje obrazovne kompetencije učitelji razredne nastave procjenjuju kao najbolje pokazatelje inteligencije kod učenika i jesu li pri tome na umu imali djevojčice ili dječake. Istraživanje je pokazalo kako učitelji, kada na umu imaju inteligentno dijete, najboljim pokazateljem smatraju kompetencije učiti kako učiti i kompetencije komunikacije na materinskom jeziku. Nije utvrđena statistički značajna razlika u broju od strane učitelja procenjenjivanih djevojčica ili dječaka, ali je utvrđeno da su višim prosječnim ocjenama ocijenjene djevojčice. To može ukazivati na globalno slaganje u implicitnim teorijama učitelja o kompetencijama prisutnim u inteligentnih učenika oba spola, ali i potencijalno strožijem kriterijskom obrascu za procjenu tko su inteligentne djevojčice u odnosu na inteligentne dječake. Dodatno su ispitane implicitne teorije učitelja o tome što misle da je inteligencija i kako se pokazuje kod djece. Učitelji su davali očekivane odgovore u kojima se vidi poveznica između inteligencije i školskoga uspjeha djece i kroz brzinu i lakoću pamćenja. Rezultati istraživanja daju razlog za optimizam jer su učitelji prepoznali važnost kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu budući da su sve kompetencije ocijenjene visokim ocjenama.

7. LITERATURA

Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova = Competences and teacher competence : Osijek : proceedings* (23-43). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Europska Komisija/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. doi:10.2797/46478

Furlan, I., Kljaić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Petz, B., Szabo, S., i Šverko, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Gačić, M. (2006). Preporuka europskog parlamenta i savjeta: ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. *Metodika*, 11(20), 169–173.

Garnder, H. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kopić, K., Vranić, A., i Zarevski, P. (2009). Spolne i rezidencijalne razlike u implicitnim teorijama inteligencije učenika osmih razreda. *Odgojne znanosti*, 11(1), 29–51.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
Preuzeto 26. lipnja 2017. s:
http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Vasta, R., Haith, M. M., i Miller S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

8. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik korišten u istraživanju

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Akademska 2016./17. godina

Istraživanje

Vrjednovanje intelektualnih sposobnosti učenika na temelju ostvarenih obrazovnih kompetencija



Cilj: ispitati mišljenja učitelja o ponašanjima učenika i odnosa s inteligencijom

Sudjelovanje: anonimno i dobrovoljno

Trajanje: 20 minuta

Svrha: Podatci prikupljeni ovim ispitivanjem koristit će za izradu diplomskoga rada Sare Marčete, studentice Učiteljskoga studija pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Poštovani učitelju

Zahvaljujem na odluci sudjelovati u ovom anonimnom i dobrovoljnom ispitivanju u okviru izrade diplomskoga rada i znanstvenoga rada o mišljenju učitelja o nekim ponašanjima učenika.

Podatci prikupljeni ovim istraživanjem nisu osjetljive ili povjerljive naravi. Vaše je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno, a podatci su anonimni. Odgovorite na postavljena pitanja u skladu s uputama ispred svakog pitanja. Povratnu ćete informaciju, ako želite, dobiti od mene u potpunom povjerenju.

Vaše je sudjelovanje važno i korisno za potrebe izrade moga diplomskoga rada, stoga sam Vam zahvalna na sudjelovanju.

S poštovanjem

Sara Marčeta

e-mail: smarceta@foozos.hr

Poštovani sudionici istraživanja, istraživači inteligencije opisuju njena različita obilježja. Ponašanja djece u Vašem odjelu tijekom odgojno-obrazovnog rada mogu biti odraz inteligencije djece. U ovom nas istraživanju zanima odraz učeničke inteligencije u učeničkim kompetencijama.

1. Prisjetite se jednoga djeteta iz svoga sadašnjeg odjela koje prema Vašem subjektivnom sudu najbolje odgovara opisu **inteligentnoga djeteta**.

Što radi to dijete, tj. što točno to dijete čini i kako se ponaša, a da znate da se radi o inteligentnom djetetu? U tablicama su navedena uobičajena ponašanja djece tijekom odgojnoga i obrazovnog rada.

S tim djetetom na umu, prema Vašem subjektivnom sudu, **procijenite u kojoj mjeri** u tablici **navedena ponašanja opisuju to inteligentno dijete?** Svoj odgovor dajte zaokruživanjem jednoga broja od 1 do 7, **pri čemu 1 znači uopće ne opisuje, a 7 to ponašanje u potpunosti opisuje inteligentno dijete.** Budite što detaljniji u procjeni tih ponašanja.

U slučaju da neko ponašanje nije primjenjivo za dijete koje imate na umu, označite to ponašanje u stupcu „nije primjenjivo“ tako da ćete zacrniti kvadratić.

RB	Ponašanja djeteta	Uopće ne opisuje				U potpunosti opisuje				Nije primjenjivo
1.	Cijeni raznolikost i poštuje druge	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
2.	Čita, razumije, i stvara tekstove na stranom jeziku	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
3.	Elementarno poznaje glavna kulturna dobra, uključujući suvremenu i popularnu kulturu	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
4.	Iskazuje spremnost i zainteresiranost za rješavanje problema koji se tiču lokalne i šire zajednice	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
5.	Izražava i razumije različita gledišta	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
6.	Koristi alate za proizvodnju, prezentiranje i razumijevanje kompleksnih informacija	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
7.	Koristi jezik na pozitivan i socijalno odgovoran način	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>
8.	Koristi mrežu za kulturne i/ili društvene svrhe	1	2	3	4	5	6	7		<input type="checkbox"/>

9. Koristi različita pomagala kako bi formulirao i izražavao vlastite argumente na uvjerljiv način u govorenom i pisanom obliku	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
10. Koristi se glavnim računalnim aplikacijama kao što su obrada teksta, proračunske tablice, baze podataka, pohranjivanje i rukovanje informacijama	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
11. Kreativno sudjeluje u aktivnostima u zajednici ili susjedstvu	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
12. Kritički promišlja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
13. Kritički razmišlja o svrsi i ciljevima učenja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
14. Matematički rasuđuje, razumije matematičke dokaze i komunicira matematičkim jezikom	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
15. Motiviran i odlučan u ostvarivanju zadaća, bilo da se radi o osobnim ili zajedničkim ciljevima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
16. Odgovorno koristi interaktivne medije	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
17. Pokazuje interes za aktivno sudjelovanje u zajednici	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
18. Pokazuje interes za interkulturalnu komunikaciju	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
19. Pokazuje interes za jezičnu interakciju s drugima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
20. Pokazuje pozitivan stav prema komunikaciji na materinskom jeziku koji uključuje raspoloženost za konstruktivan i kritički dijalog	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
21. Pokazuje pozitivan stav prema matematici koji se zasniva na poštivanju istine i volji za pronalaženje argumenata	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
22. Pokazuje sposobnost pristupa, pretraživanja i korištenja internetskih usluga	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
23. Pokazuje spremnost za nadvladavanje	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

predrasuda								
24. Pokazuje spremnost za suradnju	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
25. Pokazuje stav kritičkog procjenjivanja i radoznalosti	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
26. Pokazuje vještinu komuniciranja u govorenom i pisanom obliku u različitim komunikacijskim situacijama	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
27. Pokazuje želju za sudjelovanjem s drugima u javnom životu	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
28. Poštuje ljudska prava uključujući jednakost kao temelj demokracije	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
29. Poštuje različitost kulturalnog izraza	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
30. Poštuje sigurnost i održivost posebice kada je u pitanju znanstveni i tehnološki napredak u odnosu prema samom sebi, obitelji, zajednici i globalnim pitanjima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
31. Poznae brojeve, mjere i strukture osnovnih operacija I osnova matematičkog prikazivanja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
32. Poznae društvene konvencije, kulturne aspekte i varijabilnost stranog jezika	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
33. Poznae glavne vrste verbalne interakcije i jezičnih registara (repertoara) u stranom jeziku	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
34. Poznae osnovne pojmove koji se odnose na pojedince, grupe, radne organizacije, rodnu jednakost i nediskriminaciju	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
35. Prepoznaje osnovne značajke znanstvenih ispitivanja te ima sposobnost priopćavanja zaključaka i argumentacije	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
36. Preuzima rizik koji smatra korisnim	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
37. Primjenjuje temeljna matematička načela u svakodnevnom životu i procjenjuje različite faze argumentacije	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
38. Proaktivno vodi projekte (uključuje, na primjer, sposobnost planiranja,	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

organiziranja, upravljanja, vođenja,
prenošenja, komuniciranja, davanja ili
dobivanja izvještaja, procjena i bilježenja)

39. Razlikuje i upotrebljava različite tekstove	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
40. Razumije govorene poruke na stranom jeziku	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
41. Razumije i poznaje uloge i mogućnosti koje tehnologije informacijskoga društva pružaju u svakodnevnom životu	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
42. Razumije kodekse i pravila ponašanja u različitim društvenim okruženjima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
43. Razumije kulturalnu i jezičnu različitost u Europi i drugim područjima svijeta kao i potrebu njezinog očuvanja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
44. Razumije matematičke izraze i pojmove	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
45. Razumije multikulturalne i društveno-ekonomske dimenzije europskih društva	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
46. Razumije način na koji se nacionalni kulturni identitet povezuje s europskim indentitetom	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
47. Razumije vlastitu kulturu	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
48. Služi se funkcionalnom gramatikom i jezičnim funkcijama	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
49. Služi se odgovarajućim matematičkim pomagalima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
50. Služi se rječnikom (vokabularom) materinskog jezika	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
51. Služi se rječnikom (vokabularom) stranog jezika	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
52. Služi se znanstvenim podacima za postizanje cilja, donošenje odluke ili zaključaka utemeljenih na dokazima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
53. Sposoban iskoristiti prednosti rada u heterogenim grupama i podijeliti s drugima naučeno	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

54. Sposoban je nositi se sa stresom i frustracijama i izražavati ih na konstruktivan način	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
55. Sposoban je steći, koristiti i usvojiti nova znanja i vještine	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
56. Sposoban konstruktivno komunicirati u različitim okruženjima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
57. Sposoban organizirati vlastito učenje	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
58. Sposoban posvetiti vrijeme autonomnom učenju	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
59. Sposoban procijeniti vlastiti rad	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
60. Sposoban prosuđivati i identificirati svoje jake i slabe strane	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
61. Sposoban samostalno raditi	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
62. Sposoban timski raditi u procesu učenja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
63. Sposoban tražiti mogućnosti obrazovanja i usavršavanja i/ili pomoć i savjete koje učenik može dobiti	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
64. Sposoban tražiti savjete, informacije i podršku u slučaju potrebe	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
65. Sposoban uspoređivati vlastita kreativna i ekspresivna stajališta s mišljenjem drugih	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
66. Sposoban započeti, održati i okončati razgovor na stranom jeziku	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
67. Tolerantan je	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
68. Traži, prikuplja i obrađuje informacije i koristi ih na kritički i sustavan način	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
69. Ustrajan je u učenju i koncentriranju u duljim vremenskim razdobljima	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
70. Uvažava estetske kvalitete materinskoga jezika	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
71. Uvažava i razumije razlike u vrijednosnim sustavima različitih religijskih ili etničkih skupina	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

72. Uvažava i uživa u umjetničkim djelima i izvedbama	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
73. Uvažava kulturalne raznolikosti	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
74. Zainteresiran i radoznao za strane jezike i interkulturalnu komunikaciju	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
75. Zna i razumije jake i slabe strane svojih vještina i kvalifikacija	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>
76. Zna i razumije vlastite preferirane strategije učenja	1	2	3	4	5	6	7	<input type="checkbox"/>

Hvala!
Završili ste prvi dio ispitivanja.

Krenite dalje.

2. Je li dijete koje ste opisali (zaokružite) u svom odjelu: djevojčica dječak

3. Kako biste Vi objasnili što je inteligencija i kako se pokazuje u djece?

4. Sada Vas molimo da unesete nekoliko podataka koji će nam poslužiti za organiziranje prikupljenih odgovora.

4a) Spol: M Ž

4b) Dob u godinama: _____

4c) U šk.g. 2016./17. poučavate _____ (upišite koji razred/e).

4d) Učiteljica RN (zaokružite): mentor savjetnik

Poštovani sudionice,

stigli ste do kraja upitnika o ponašanjima učenika.
Zahvaljujem na pozornom odgovaranju na postavljena pitanja.

Hvala!